

Les normes nationales syriennes des programmes scolaires donnent-elles accès à un esprit transdisciplinaire?

Dr. Mohamad Abdulrazzak Cheikho¹

¹Professeur des universités en didactique des sciences agronomiques et forestières.
Faculté de l'éducation, Université de Damas.
mohamad.cheikho@damascusuniversity.edu.sy

Résumé:

Penser de l'avenir de l'éducation n'est plus un appel isolé fait par un chercheur ici ou là dans le sphère éducatif, ce n'est même plus un des slogans frappants répétés par certains candidats aux campagnes électorales, c'est désormais le titre de toute une époque. Plusieurs systèmes éducatifs au tour du monde, dont celui de la Syrie en fait partie, cherchent sans cesse des réponses aux questions substantielles; à quoi former ceux qui édifieront la société de demain? à quel paradigme éducatif faut-il faire recours pour construire les programmes scolaires?, .. etc. Hélas, personne ne peut dire avec précision de quoi sera fait demain, mais des recherches nombreuses démontrent que la transdisciplinarité est une alternative pertinente pour l'éducation du futur. En Syrie, les travaux de recherche sur l'état de lieu de l'éducation dévoilent que les programmes scolaires n'arrivent pas à se conformer aux besoins du marché de l'emploi, ni à faire face à la croissance mondiale du savoir. Cet état d'affaires était derrière l'hypothèse du manque des aspects transdisciplinaires dans ces programmes. De ce fait, la recherche actuelle vise à explorer les potentialités transdisciplinaires de leurs normes fondatrices de base. Pour rejoindre cet objectif, le contenu de l'ensemble des normes relatives au programme de la classe première de l'enseignement élémentaire est analysé. Les résultats montrent que l'approche disciplinaires est encore très forte dans le contexte éducatif syrien et que les normes nationales syriennes actuelles ne peuvent pratiquement pas donner accès à un esprit transdisciplinaire.

Mots-clés: Normes; Syrie; Programmes scolaires; Esprit transdisciplinaire; Transdisciplinarité; Approche disciplinaire; Education du futur.

Received: 5/6/2023
Accepted: 27/8/2023



Copyright: Damascus
University- Syria, The
authors retain the copyright
under
a CC BY- NC-SA

هل تمثل المعايير الوطنية السورية لمناهج التعليم مدخلاً نحو فكر عابر للتخصصات؟

د. محمد عبد الرزاق شيخو¹

¹عضو الهيئة التدريسية في قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية بجامعة دمشق – أخصائي طرائق تدريس الهندسة الزراعية. mohamad.cheikho@damascusuniversity.edu.sy

الملخص:

التفكير بمستقبل التعليم لم يعد نداءً معزولاً لباحث تربويّ هنا أو هناك في الفضاء التربوي، كما لم يعد واحداً من الشعارات المؤثرة التي يرددها بعض المرشّحين في الحملات الانتخابية، لقد أضحت عنواناً لحقبة بأسرها. إذ يبحث العديد من النظم التربوية حول العالم – والتي يُعدّ النظام التربوي السوري جزءاً منها – دون توقّف عن إجابات لأسئلة جوهرية؛ ما التعليم الذي يجب أن يتلقاه الجيل المسؤول عن بناء مجتمع الغد؟ ما النموذج التربوي الذي يجب الاستناد إليه لبناء المناهج الدراسية؟.. إلخ. للأسف، لا أحد يستطيع أن يحدّد بدقة ما سيكون عليه الغد، لكن يثبت العديد من البحوث أنّ مدخل عبورية التخصصات خيارٌ سديد للتعليم من أجل المستقبل. في سورية، تكشف البحوث حول واقع التعليم أنّ المناهج الدراسية لا تواكب احتياجات سوق العمل ولا تقوى على مواجهة التّمود المعرفي في العالم. واقع الحال هذا كان وراء افتراض وجود نقص في أبعادها عبورية التخصص. بناءً عليه، يهدف البحث الحالي سبر إمكانات معاييرها المؤسسة من حيث عبورية التخصصات. لبلوغ هذا الهدف، جرى تحليل محتوى كامل المعايير الخاصة بمنهاج الصّف الأول من التعليم الأساسي. تشير النتائج إلى أنّ المدخل التخصصي لا يزال قوياً في السياق التربوي السوري وأنّ المعايير الوطنية السورية الحالية غير قادرة عملياً على أن تكون مدخلاً لفكر عبوري التخصص.

الكلمات المفتاحية: معايير؛ سورية؛ مناهج دراسية؛ فكر عبوري التخصص؛ عبورية التخصصات؛ مدخل تخصصي؛ تعليم من أجل المستقبل.

تاريخ الإيداع: 2023/6/5

تاريخ القبول: 2023/8/27



حقوق النشر: جامعة دمشق –

سورية، يحتفظ المؤلفون بحقوق

النشر بموجب الترخيص

CC BY-NC-SA 04

I – Introduction:

Effrayé de la mort et de se faire sombrer dans l'oubli, l'Homme ne peut pas cesser son obsession effrénée de la survie. Dans sa quête de la pérennité, il inventa depuis la nuit du temps des mythes sur l'herbe de l'immortalité et sur l'élixir de la vie, il traça les chroniques de sa vie, ses défaites et déceptions, et ses victoires sur les parois des caves et sur les murs des temples pour se faire connaître, il sculpta des statues et des gravures à son image pour se faire rappeler par les générations à venir, il bâtit non seulement des édifices gigantesques comme les forteresses, les bastions et les murailles pour se protéger, mais aussi des tombeaux étonnants et des mausolées très sophistiqués pour assurer l'imputrescibilité de son corps. Et finalement, il aperçoit que l'éternité réside dans le futur, et qu'elle ne peut être atteinte qu'à travers la garantie d'un avenir sûr pour sa progéniture.

Cet aperçu dont l'air anthropologique était pour dire que la tendance à penser l'avenir de l'éducation n'est pas récente ou adventive dans la vie humaine, elle représente une continuité logique du long trajet de l'expérience humaine. Conformément à cette logique, des terminologies thématiques nombreuses telles que "l'éducation; à la santé, à la citoyenneté, à la justice, à la paix, à la solidarité mondiale, au développement durable,.. etc., commencent ces dernières années à prendre de l'ampleur dans le sphère éducatif. Ces thèmes, qui s'inscrivent manifestement dans le cadre des travaux relatifs à l'éducation du futur, traduisent un accord implicite, mais très fort, non seulement au niveau de la société de la recherche en science de l'éducation, mais aussi au niveau des décideurs responsables du champ éducatif. De la sorte, la mise en place d'une stratégie éducative efficace pour l'éducation du futur devient une nécessité vitale. Par contre, anticiper de telle stratégie est un processus d'une nature très épineuse, parce qu'elle provoque tant de questions sur un avenir entièrement inconnue. Face à cette situation, la démarche transdisciplinaire s'avère une alternative valable; plusieurs sont les didacticiens qui en approuvent la validité et la pertinence pour faire adhérer les systèmes éducatifs actuels à l'éducation du futur; Arnaud Diemer et Christel Marquat (2016) aperçoivent les "éducations à" comme des appels à une démarche transdisciplinaire. Dans ce cadre, le recherche actuelle vise à explorer les aspects transdisciplinaires des normes nationales syriennes des programmes scolaires et leurs aptitudes pour faire développer un esprit transdisciplinaire.

II – Approche disciplinaire en éducation:

À titre de tradition scolaire, personne ne peut ignorer l'importance du rôle joué par l'approche disciplinaire au cours de l'histoire de l'éducation. Les disciplines existaient depuis la nuit du temps non seulement pour faciliter la transmission du savoir, mais aussi pour maintenir la spécialisation; l'approche disciplinaire traduit en quelque sorte la démarche classique pour former des spécialistes dans des domaines très pointus. Yves Reuter (2019) attribue aux disciplines un rôle identitaire par rapport à la vision scolaire du monde: "les disciplines contribuent ainsi à la vision scolaire du monde qui est censée protéger contre les opinions, les préjugés et les visions holistiques" (Reuter, 2019, p. 145). Il remarque qu' "il n'existe pas de pluri- ou d'interdisciplinarité en l'absence de disciplines, pas simplement comme préalables, mais aussi comme composantes" (Id, 2019, p. 145). Cette remarque s'entrecroise avec celle de Roderick Lawrence (2019) qui souligne l'importance particulière des disciplines dans les études relatives à l'environnement: "sans études disciplinaires spécialisées, il n'y aurait pas de connaissances ni de données approfondies pour comprendre et pour traiter les problèmes environnementaux" (Lawrence, 2019, p. 63). Par contre, Barbara Dufour (2019) pense que l'approche disciplinaire n'est plus suffisante pour concevoir un programme scolaire: "les savoirs disciplinaires, (...), ne peuvent raisonnablement plus servir d'unique base à un programme scolaire" (Dufour, 2019, p. 280). Elle argumente cette insuffisance en évoquant plusieurs défis pour l'enseignement: "devant la complexité et la foison des informations à traiter, la capacité à discerner, à porter un regard global, à tenir compte des différentes dimensions d'une situation, etc., constituent des défis majeurs pour notre enseignement" (Id, 2019, p. 280). Pour elle, envisager les problèmes entraînés par la mondialisation nécessite

impérativement proposer un nouveau modèle éducatif: "l'approche interdisciplinaire semble être un moyen de choix, même si cela n'est pas le seul, pour relever les défis actuels et remplir les nouvelles tâches que l'école sera rapidement amenée à assumer" (Id, 2019, p. 280). La défektivité de l'approche disciplinaire a été aussi signalée par Frédéric Darbellay, Maude Louviot, et Zoe Moody (2019) qui constatent l'inadéquation éducative de cette démarche vis-à-vis de la complexité grandissante du monde: "Un enseignement disciplinaire est certes nécessaire, mais il est trop limité pour s'attaquer aux besoins présents et futurs des élèves, de plus en plus confrontés (...) à un monde professionnel, (...) à des problématiques (...) complexes (...) qui nécessitent un regard global, des pratiques intégratives." (Darbellay, & al., 2019, p. 10). En fait, tous les points de vue mentionnés ci-avant réaffirment, d'une manière ou d'une autre, la pertinence de la problématique posée par Hélène Trocmé-Fabre, depuis 1997, sur les conséquences nuisibles de la simplification du contenu d'enseignement et de l'endurci de la confiscation de l'acte d'apprendre dans le système scolaire sur le rôle éducatif des universités: "Pour ma part, je me demande si les difficultés rencontrées par les universités aujourd'hui ne sont pas le prix que l'École, dans son ensemble, paie pour avoir confisqué l'acte d'apprendre depuis trop longtemps, et pour avoir, par un enseignement simplifiant, rendu la pensée complexe inaccessible à l'apprenant.. etc." (Trocmé-Fabre, 1997).

III – Époque de la transdisciplinarité:

Le monde a changé, il coexiste peut-être avec une des révolutions scientifiques décrites par Thomas Kuhn où la science se déstabilise et se permute pour permettre l'émergence d'un nouveau point de vue. Depuis 1986, les participants au colloque organisé par l'UNESCO sur la science face aux confins de la connaissance annoncent: "Nous sommes témoins d'une très importante révolution dans le domaine de la science, engendrée par la science fondamentale (...), par le bouleversement qu'elle apporte en logique, en épistémologie et aussi dans la vie de tous les jours à travers les applications technologiques" (UNESCO, 1986). La tendance vers la transdisciplinarité dans l'époque actuelle est devenue plus étendue que jamais auparavant; c'est en effet un phénomène à une échelle planétaire. Les signataires de la Déclaration de Venise (1986) dévoilent l'antinomie entre le nouveau mode de penser et les valeurs qui prédominent encore dans la vie contemporaine: "Nous constatons, (...), l'existence d'un important décalage entre la nouvelle vision du monde qui émerge de l'étude des systèmes naturels et les valeurs qui prédominent encore en philosophie dans les sciences de l'homme et dans la vie de la société moderne" (Id, 1986), ils avertissent du danger de ce décalage: "Nous ressentons ce décalage comme étant fortement nuisible et porteur de lourdes menaces de destruction de notre espèce" (Id, 1986), et ils incitent à mener des recherches transdisciplinaires: "Nous reconnaissons l'urgence d'une recherche véritablement transdisciplinaire dans un échange dynamique entre les sciences "exactes", les sciences "humaines", l'art et la tradition"(Id, 1986). En fin de compte, ils considèrent la rencontre inattendue entre sciences et différentes traditions du monde fructueuse et enrichissante car elle "permet de penser à l'apparition d'une vision nouvelle de l'humanité, voire d'un nouveau rationalisme, qui pourrait conduire à une nouvelle perspective métaphysique" (Id, 1986). De ce fait, ils exhortent à la mise à jour éducative: "Nous reconnaissons l'urgence de la recherche de nouvelles méthodes d'éducation, qui tiendront compte des avancées de la science qui s'harmonisent maintenant avec les grandes traditions culturelles (Id, 1986). En 1987, le monde était témoin de la naissance du Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires (CIRET) qui a été fondé pour développer l'activité de recherche dans une nouvelle approche; celle de la transdisciplinarité, et en 1994 la charte de la transdisciplinarité a été formulée et adoptée lors du premier congrès mondial au Portugal. En 1997, le CIRET - et en collaboration avec l'UNESCO - a élaboré le projet intitulé "Évolution transdisciplinaire de l'Université" qui a abouti à une déclaration qui officialise et mondialise la transdisciplinarité. Ces événements, qui ne cessent d'accroître, mènent à croire que l'âge de la transdisciplinarité est déjà parti, et que l'époque de la transdisciplinarité est, en effet, une réalité vécue.

IV – Défis éducatifs contemporains :

Étant un acte humain, l'éducation se développe côte-à-côte avec le développement de l'être humain, sa société, et le monde qui l'entoure. Classiquement, Les sociétés construisent leurs systèmes éducatifs en

fonction des défis locaux auxquels elles désirent faire face. Mais, avec l'émergence des sociétés numériques; et la prolifération plurisectorielle inédite des applications des technologies de l'information et de la communication et de l'intelligence artificielle, le temps actuel devient dignement une incarnation tangible de l'époque de la mondialisation. Face à cette réalité et afin de s'aligner sur les normes éducatives innovées qui s'imposent de plus en plus partout, la réaction sociétale n'a pas tardé à se manifester. Plusieurs sociétés au niveau international ont déjà commencé à repenser leurs systèmes éducatifs, voire leurs politiques d'éducation, et à réviser leurs programmes scolaires pour permettre aux jeunes d'acquérir des connaissances, construire leur compétences et s'intégrer au mieux dans le marché du travail de la société de demain. Dans son article sur les défis de l'éducation au développement durable, Cristina Coggi (2014) exhorte à l'intégration de l'éducation à la citoyenneté mondiale dans les programmes scolaires à travers des enseignements transversaux pluridisciplinaire: "L'école doit également intégrer systématiquement dans les programmes l'éducation à la citoyenneté mondiale, dont l'éducation au développement durable et l'éducation à la solidarité internationale font partie intégrante." (Coggi, 2014, p. 13). Et selon Denise Orange-Ravachol (2019), le déploiement de l'éducation au développement durable au niveau scolaire en France a été, en effet, commencé depuis le milieu des années 2000. Pour lui, "il s'agit de faire en sorte que les élèves appréhendent la complexité et l'évolution du monde dans leurs dimensions scientifiques, éthiques et civiques et qu'ils puissent agir en citoyens responsables" (Orange-Ravachol, 2019, p. 90). En bref, un grand part des enjeux contemporains de l'éducation tournent autour des dispositifs, des méthodes, et des procédés qui doivent être mises en place pour rendre les programmes scolaires plus intégratives.

V – La mise à jour éducative pour le futur:

Volontiers ou pas, l'être humain est par nature en permanente réflexion sur l'avenir. Poussé par ses propres espoirs, inquiétudes, et incertitudes, mais aussi par le dynamisme de la vie, il cherche toujours à s'adapter aux changements vécus dans son entourage, et à anticiper leurs éventuels transmutations pour déterminer ses futures conduites et actions. Cette logique est littéralement adoptée au champ éducatif lors des débats sur la question de l'éducation des jeunes, une question cruciale qui a poussé plusieurs chercheurs à activer leurs prévoyances pour y répondre. Au crépuscule du XXe siècle, Edgar Morin (1999) met en relief trois points en tant que principes d'une connaissance pertinente à l'éducation du futur; la globalisation, la contextualisation et l'assimilation de la complexité. Vingt ans après, ces principes demeurent ressentis dans le discours de Lucie Sauvé (2019) qui signale la persévérance du manque d'harmonie entre les programmes de formation des maîtres et les tendances actuelles des curriculums par rapport à l'éducation à la transversalité: "les programmes actuels de formation des enseignants accordent très peu d'espaces au développement de compétences professionnelles propres à la transversalité" (Sauvé, 2019, p. 81). Une attitude semblable peut être repérée chez Marine de Talancé (2015) qui fait allusion à l'existence d'un décalage entre l'éducation et les exigences du futur emploi des élèves. Pour elle, l'éducation efficace doit corrélérer l'enseignement aux besoins du marché du travail pour que l'élève puisse bénéficier des bienfaits de l'éducation, "encore faut-il que les élèves acquièrent à l'école des connaissances utiles et valorisables sur le marché du travail pour que l'éducation puisse jouer un rôle dans le développement" (De Talancé, 2015, p. 9). Face à cette question, François Audigier (2019) propose que le but de l'éducation doit transformer les modes de raisonnement et les savoirs en outils de travail: "l'enjeu de la formation intellectuelle et critique du citoyen est de faire de ces caractéristiques des objets de travail pour dépasser l'accumulation d'informations" (Audigier, 2019, p. 124). De la sorte, considérer le monde de demain dans la révision du système éducatif représente un des soucis majeurs chez les chercheurs en éducation. Barbara Dufour (2019) croit que "la question de l'éducation des jeunes est donc cruciale car ce sont eux qui assumeront la société de demain" (Dufour, 2019, p. 279); considérant l'interdisciplinarité comme une requise indispensable, elle conclut: "C'est une révision complète du cursus scolaire auquel nous sommes confrontés, où l'interdisciplinarité et l'analyse de situations de vie (...) deviennent une nécessité vitale" (Id, 2019, p. 293). En fait, l'esprit interdisciplinaire devient de plus en plus une tendance répandue. François Baluteau (2019) a remarqué que "L'interdisciplinarité est d'une certaine manière à la marge de l'école ordinaire, mais cette marge est grandissante avec la montée des

dispositifs alternatifs ou innovants" (Baluteau, 2019, p. 191). En bref, éviter de voyager sans repères dans l'inconnu que symbolise le regard vers l'avenir représente un défi majeur pour les chercheurs en sciences de l'éducation. Pour cela, la plupart des experts reconnus dans le domaine tendent à préférer des démarches généralistes globales plutôt que d'autres spécialistes disciplinaires. De ce fait, la mise en place des programmes scolaires transdisciplinaires représente le choix le plus convenable pour l'éducation du futur. Mais, quelles avantages peuvent être apportées par cette transdisciplinarité aux normes curriculaires? Et quelle efficacité éducative peut-elle être attribuée à cette transversalité? Et finalement la question purement didactique, y a-t-il un rapport entre la transdisciplinarité et l'appropriation du savoir? Ces questionnements seront discutés dans les quelques pages qui suivent.

Primo – Transdisciplinarité et normes curriculaires

Au départ, il faut peut-être mentionner que l'approche disciplinaire et celle transdisciplinaire sont complémentaires plutôt qu'exclusives. Dans ce contexte, Basarab Nicolescu (1997) synthétise: "La transdisciplinarité concerne, comme le préfixe "trans" l'indique, ce qui est à la fois entre les disciplines, à travers les différentes disciplines et au-delà de toute discipline. Sa finalité est la compréhension du monde présent, dont un des impératifs est l'unité de la connaissance" (Nicolescu, 1997). En fait, l'approche disciplinaire représente un modèle pédagogique traditionnel bien enracinée dans le temps; les normes curriculaires, comme les autres composants du système éducatif, se soumettaient depuis longtemps à sa dominance. De ce fait, il est sûrement difficile de parler d'une conception d'un programme scolaire quelconque sans considérer la démarche disciplinaire qui représentait et représente encore la base directrice des systèmes éducatifs contemporains dans la plupart des pays autour du monde. Myriam De Kesel (2019) a remarqué la méfiance des responsables éducatifs par rapport à la transversalité comme démarche éducative: "Les concepteurs de programmes scolaires, soulignent le risque de supprimer les disciplines scolaires en ne les remplaçant que par des thématiques transversales dont l'étude serait superficielle" (De Kesel, 2019, pp. 219-220). Mais, le temps change et les tendances éducatives internationales s'orientent de plus en plus vers la transdisciplinarité comme démarche éducative; cette approche est devenue une réalité évidente irréfutable. En conséquence, le rôle d'excellence de l'approche disciplinaire en tant qu'une démarche seul et unique de travail en éducation n'est plus admissible au niveau mondial, surtout avec la présence d'une volonté et d'un engagement chez la plupart des décideurs politiques pour s'aligner sur les normes internationales; ceci ne signifie pas la suppression radicale des disciplines, mais les rendre plus ouvertes envers d'autres disciplines.

Secundo – Transversalité et efficacité éducative

Dans son article intitulé «Dix principes pour rendre le système éducatif plus efficace», Philippe Perrenoud (2002) conclut que l'efficacité de l'école est associée à l'évolution des savoirs, des pratiques, de la culture et de la société: "Rendre l'école plus efficace n'est certes pas le seul enjeu des réformes scolaires. Il s'agit aussi de la rendre plus pertinente en regard de l'évolution des savoirs, des pratiques, de la culture et de la société." (Perrenoud, 2002). Cette efficacité éducative est vue par Yves Lenoir (2019) à travers la sortie de la logique disciplinaire. Pour lui, "l'interaction «profondeur-largeur-synthèse» se révèle indispensable dans l'enseignement pour sortir de la logique strictement disciplinaire" (Lenoir, 2019, p. 42). François Baluteau (2019) confirme cette voie en mettant l'accent sur l'importance de la transversalité pour faire face à la complexité vécue, "Cette articulation des disciplines a souvent pour justification dans le discours officiel la nécessité de mieux comprendre la «complexité» du monde et les liens entre les disciplines, ce que ne permettrait pas l'enseignement cloisonné" (Baluteau, 2019, p. 185). Vis-à-vis de l'éducation traditionnelle, il voit que l'interdisciplinarité permet aux apprenants d'agir activement dans la vie, "L'enseignement traditionnel consiste principalement à développer des acquisitions disciplinaires et des comportements attendus par l'école. (...) En régime d'interdisciplinarité, ces objectifs ne sont pas absents, mais ils sont complétés en vue de former des élèves capables d'agir dans et sur la société comme de lui être utiles" (Id, 2019, p. 188). Pour Lucie Sauvé (2019), la transversalité a pour but d'appréhender les réalités et s'y engager, "d'autres types de savoirs doivent également être mobilisés pour mieux appréhender les réalités et s'y engager: entre autres, des savoirs d'expérience, des savoirs dits traditionnels, des savoirs issus d'autres

modes d'appréhension du monde que celui de la rationalité, comme l'art, la littérature, la poésie, ... ou l'immersion kinésique" (Sauvé, 2019, p. 76). Elle va plus loin en parlant d'un au-delà des disciplines, "le discours sur la transdisciplinarité se distingue par la reconnaissance nettement affirmée et par la valorisation d'un au-delà des disciplines et (...) par l'adoption d'une posture résolument écologique." (Id, 2019, p. 78). De ce fait, la genèse de l'efficacité éducative de la transversalité réside dans sa permissivité aux élèves d'appréhender les réalités, faire face à la complexité vécue, et en conséquence d'agir activement dans la vie.

Tertio – Transdisciplinarité et appropriation du savoir

En constructivisme, l'expression "appropriation des savoirs" signifie que l'élève acquière des connaissances à travers son travail personnel plutôt que par la transmission faite par l'enseignant; il faut souligner tout de même qu'une telle appropriation nécessite un aménagement éducatif aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique. Dans ce cadre et en ce qui concerne le niveau curriculaire, Christine Vergnolle Mainar (2009) aperçoit la transdisciplinarité en tant que passage d'une logique d'appropriation de parcelles de savoirs à une autre de contribution à des objectifs qui les transcendent, pour elle "l'enjeu didactique va au-delà d'un simple croisement disciplinaire: il s'agit de mettre les enseignements disciplinaires au service de finalités éducatives et civiques" (Vergnolle Mainar, 2009, p. 12). Cette sorte d'appropriation est présente aussi dans la réponse apportée par Yves Reuter (2019) sur la question qui concerne les aspects justificatifs de l'interdisciplinarité: "Sans doute (...) pour motiver les élèves, pour fonctionnaliser les contenus scolaires, pour permettre une variété d'approches et de modes de construction des activités, notamment celles qui concernent l'appropriation des savoirs, etc." (Reuter, 2019, p. 145). L'appropriation du savoir prend chez Marie-Laurence De Keersmaecker (2019) une forme de compétences à la fois transversales et disciplinaires. Pour elle, ces compétences permettent aux élèves de construire un savoir interdisciplinaire: "Cet apprentissage leur donnera également la possibilité (...) de développer leur esprit de synthèse, leur esprit critique et la compréhension de concepts difficiles" (De Keersmaecker, 2019, p. 177-178). Il s'avère que la transdisciplinarité rend l'appropriation du savoir plus réelle car il génère les conditions qui renforcent l'acquisition personnelle du savoir.

VI – Problématique et questions de recherche:

L'appel à la mise-à-jour éducative - en particulier à la reformulation des programmes scolaires - pour envisager les transmutations socio-économiques et les innovations scientifiques et techniques n'est pas un fait récent dans le monde. Cet appel, on l'entend répandu non seulement au niveau national dans les pays en voie de développement comme le nôtre, mais aussi au niveau international. En 1999, Federico Mayor¹ déclare: "L'un des défis les plus difficiles à relever sera de modifier nos modes de pensée de façon à faire face à la complexité grandissante, à la rapidité des changements et à l'imprévisible, qui caractérisent notre monde. Nous devons repenser la façon d'organiser la connaissance. Pour cela, nous devons abattre les barrières traditionnelles entre les disciplines et concevoir comment relier ce qui a été jusqu'ici séparé. Nous devons reformuler nos politiques et programmes éducatifs" (Morin, 1999, préface). En Syrie, cet appel a trouvé son écho avec l'annonce du ministère de l'éducation en 2005 du projet destiné à établir des normes éducatives nationales. Ces normes ont été discutées, avant d'être adoptées, lors d'un atelier en 2006 en présence des envoyés des organisations internationales telles que; l'organisation du monde islamique pour l'éducation, les sciences et la culture (ICESCO), l'organisation arabe pour l'éducation, la culture et les sciences (ALECSO), et l'organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). Malgré ces efforts, Mahmoud Assayed² (2011) voit dans son article analytique sur l'état de lieu de l'éducation syrienne que, "malgré des essais sérieux de développement, les programmes scolaires demeurent partiellement en déficience par rapport à l'assimilation de l'innovation scientifique" (Assayed, 2011, p. 943). Il identifie et récapitule plusieurs défis comme obstacles devant la mise-à-jour éducative, il voit que "les programmes scolaires syriens ne sont pas capables à joindre les évolutions mondiales scientifiques et techniques; et par

¹ - Directeur général de l'UNESCO de 1987 à 1999.

² - Ministre de l'éducation en Syrie de 2000 à 2003..

conséquence, les produits de ces programmes n'arrivent pas, d'une part à se conformer aux besoins du marché du travail, et d'autre part à faire face à la croissance mondiale du savoir" (Id, 2011, p. 945). Par ailleurs, le rapport du congrès régional des pays arabes sur l'éducation après 2015 a considéré l'approche intégrative parmi les approches adoptées lors de la construction des normes nationales des programmes scolaires en Syrie, "L'approche intégrative a été adoptée pour relier chaque disciplines aux autres" (UNESCO, 2015, p. 51). Cependant, cet approche intégrative s'avère manquante; d'après l'analyse de l'état de lieu du développement éducationnel en Syrie entre 2000-2014, Raed Saad (2018) mentionne "la faiblesse de la coordination entre le ministère de l'éducation et celui de l'enseignement supérieur concernant le processus du développement des programmes scolaires." (Saad, 2018, p. 301); par conséquent et pour développer les programmes scolaires syriens, il recommande l'adoption de plusieurs principes de base tels que: "La considération de l'expansion scientifique et technologique qui marque le monde actuel; la mise en application des innovations pédagogiques; la prise en compte des changements qui touchent la société syrienne; le respect de la spécificité culturelle du peuple syrien; la considération des attitudes des apprenants ainsi que leurs besoins, aptitudes, capacités et potentialités; la considération de la spécificité culturelle locales; l'adoption de l'approche intégrative; la corrélation entre l'éducation et le développement durable; et établir un rapport entre le contenu d'enseignement et les besoins du marché du travail" (Id., pp. 305-310). En fait, les notes citées ci-avant sur la défektivité des programmes scolaires syriens et sur les nombreux principes exigés pour les développer mènent à se questionner sur l'adéquation des normes nationales de référence pour l'éducation du futur. De la sorte, le problème de recherche qui se pose ici se résume par la question suivante: Les normes nationales syriennes des programmes scolaires donnent-elles accès à un esprit transdisciplinaire?

VII – Méthodologie

Le corpus: Pour rejoindre l'objectif de cette recherche, les normes nationales syriennes du programme de la classe première de l'enseignement élémentaire ont été choisies comme objet d'étude. Ce choix a été fait pour répondre aux règles de l'exhaustivité; puisqu'il prend en compte les normes de l'ensemble de disciplines enseignées à la classe première, de la représentativité et l'homogénéité par rapport aux normes syriennes du programme scolaire; puisqu'il en fait partie, et de la pertinence vis-à-vis de la problématique de cette recherche. Les corpus choisi englobe intégralement; les 213 critères qui concernent la discipline la langue arabe (Ministère de l'éducation, 2017, pp. 58-60, 85-86, 99-107, 237-239), les 34 critères relatifs aux mathématiques (Id., 2017, pp. 348-355), les 68 critères relatifs à la biologie (Id., 2017, pp. 521-522, 531, 534-535, 539, 543), les 42 critères relatifs aux science sociales (Id., 2017, pp. 804-809), et enfin les 65 critères relatifs à la discipline de la religion (Id., 2017, pp. 1024-1025, 1953, 1075); ce qui fait en total 422 critères à analyser.

Outil d'analyse: une grille d'analyse du contenu a été élaborée à partir de l'ensemble des articles de la charte de la transdisciplinarité adoptée au premier congrès mondial de la transdisciplinarité en 1994. Dix-neuf catégories ont été identifiées comme critères classificateurs du contenu des normes étudiées. Les catégories retenues avec leurs codes sont les suivantes:

1. Considérer les structures informelles. (Cat.01)
2. Accepter différents niveaux de réalité. (Cat.02)
3. Considérer la confrontation et l'articulation entre disciplines. (Cat.03)
4. Evoquer l'unification sémantique et opérative entre disciplines. (Cat.04)
5. Inciter à la rationalité ouverte. (Cat.05)
6. Relier entre sciences exactes, sciences humaines et expérience. (Cat.06)
7. Ne pas exclure l'horizon transhistorique (inter-/multi-...) (Cat.07)
8. Considérer l'appartenance de l'Homme à une nation et à la Terre. (Cat.08)
9. Inciter à l'ouverture à l'égard des mythes et des religions. (Cat.09)
10. Considérer la démarche transculturelle. (Cat.10)
11. Inciter à contextualiser. (Cat.11)
12. Inciter à concrétiser. (Cat.12)

13. Inciter à globaliser. (Cat.13)
14. Valoriser l'intuition, l'imaginaire, la sensibilité, et le corps. (Cat.14)
15. Accepter que l'économie soit purement au service de l'Homme. (Cat.15)
16. Inciter au dialogue, discussion, et respect. (Cat.16)
17. Inciter à la rigueur et l'exhaustivité dans l'argumentation. (Cat.17)
18. Accepter l'inconnu, l'inattendu et l'imprévisible. (Cat.18)
19. Tolérer les idées et les vérités contrevenantes. (Cat.19)

Suivant les catégories identifiées ci-dessus, les articles des normes relatives aux disciplines scolaires ciblées ont été classifiées - selon leurs contenus - dans un tableau d'analyse qualitative et quantitative, (tableau 1).

Tableau 1 – Grille d'analyse du contenu.

Les articles des normes analysées	Cat .01	Cat .02	Cat .03	Cat .04	Cat.019
1.										
2.										

La fiabilité de la procédure d'analyse a été examinée à travers la méthode de stabilité (fidélité test-retest) avec un intervalle temporel de confiance. C'est-à-dire, le processus d'analyse du contenu a été reproduit, deux mois après, par le chercheur lui-même pour vérifier la stabilité et la constance des résultats d'analyse. L'objectif de cette démarche est de s'assurer de la significativité du coefficient de corrélation calculé entre les résultats des deux analyses exécutées. La procédure suivante est de faire le traitement statistique des données obtenues à la suite de l'analyse du contenu; cet étape, qui est nécessaire pour procéder à l'analyse qualitative, est effectuée en utilisant le logiciel d'analyse statistique SPSS³.

VIII – Résultats et interprétation

VIII – I. La fiabilité de la procédure d'analyse

Le coefficient calculé pour s'assurer de la fiabilité du processus d'analyse du contenu est celui d'alpha de Cronbach, (tableau 2).

Tableau 2 - Statistiques de fiabilité.

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
.906	.909	2

Le traitement statistique des données quantitatives montre qu'il y a une vraie corrélation entre les éléments analysés (Tableau 3).

Tableau 3 - Matrice de corrélation inter-items.

	1 ^{ère} analyse	2 ^{ème} analyse
1 ^{ère} analyse	1.000	.833
2 ^{ème} analyse	.833	1.000

En effet, la significativité du coefficient de corrélation calculé confirme la stabilité et la constance des résultats d'analyse, ce qui signifie par conséquent la fiabilité de la procédure d'analyse du contenu effectuée.

VIII – II. L'homogénéité parmi les résultats disciplinaires

Afin de pouvoir équitablement juger les projections transdisciplinaires du corpus analysé en tant qu'unité intégrée, la vérification de l'intégration et de la complémentarité parmi les critères du programme scolaire étudié s'avère inévitable. De ce fait, la concordance des résultats d'analyse relatifs aux critères des disciplines ciblées est statistiquement analysée. En effet, ces critères ont été soumis, en tant que variables, à une analyse de proximité; les coefficients de corrélation calculés sont mentionnés dans le tableau (4).

³ - Le sigle anglais SPSS signifie (Statistical Package for the Social Sciences).

Tableau 4 – Matrice de proximité.

	Corrélation entre vecteurs de valeurs				
	Religion	Social	Bio	Math	Arabe
Arabe	.658	.784	.643	.755	1.000
Math.	.697	.723	.661	1.000	.755
Bio.	.881	.907	1.000	.661	.643
Social	.882	1.000	.907	.723	.784
Religion.	1.000	.882	.881	.697	.658

Comme illustrés dans le tableau ci-dessus, les valeurs des coefficients de corrélation s'échelonnent selon le pair disciplinaire comparé de 0.643 à 0.907; ces valeurs sont assez significatives pour démontrer l'existence d'une similarité réelle parmi les résultats d'analyse correspondants aux différents critères disciplinaires étudiés. C'est-à-dire, traiter l'ensemble des critères analysés en tant qu'unité intégrée lors de la discussion des résultats est dorénavant valable.

VIII – III. L'allocation catégorielle des critères analysés

Les résultats d'analyse montrent que la conformité de l'ensemble des critères disciplinaires étudiés avec les catégories de la grille d'analyse est très limitée; 15.4 % de ces critères incitent à contextualiser, 13.1 % d'eux incitent à concrétiser, 10.9 % d'eux approuvent relier les sciences exactes aux sciences humaines et aux autres expériences, 9.4 % d'eux considèrent l'horizon transhistorique (inter-/multi-..), et 9 % d'eux valorisent l'intuition, l'imaginaire, la sensibilité, et le corps, (figure 1). Par contre, les catégories retenues restantes sont à peine représentées ou bien sont totalement absentes.

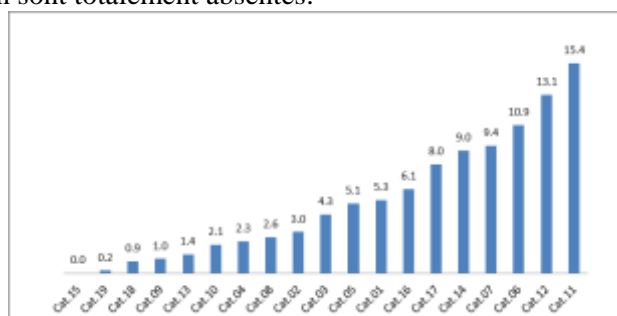


Figure 1 – L'allocation catégorielle de l'ensemble de critères disciplinaires étudiés.

Du point de vue qualitative, ces résultats dévoilent une déficience flagrante dans le corpus analysé par rapport aux dimensions transdisciplinaires: D'une part, la représentation de catégories d'analyse retenues n'est ni équitable puisque les pourcentages de représentation catégorielle sont très variés, ni équilibrée puisqu'une partie de catégories - telle que la catégorie (15) qui stipule accepter que l'économie soit purement au service de l'Homme - est totalement absente. D'autre part, les chiffres obtenus comme pourcentages catégoriels de représentation sont tellement médiocres pour parler d'une vraie perspective transdisciplinaires de critères scolaires analysés.

VIII – IV. La concordance entre critères et catégories retenues

Les pourcentages d'occurrence de l'ensemble de critères disciplinaires étudiés vis-à-vis de l'ensemble des catégories de la grille d'analyse indiquent que les critères qui correspondent à plus de 50 % de catégories retenues ne dépassent pas le 5.7 % ; par contre, la concordance de 94.3 % d'eux avec ces catégories est inférieure à 50 % (tableau 5).

Tableau 5 – La convenance entre critères analysés et catégories retenues.

Occurrence	Convenance	(%) cumulatif
2	≥ 60%	0.5
22	≥ 50%	5.2
140	≥ 40%	33.2
241	≥ 30%	57.1
378	≥ 20%	89.6
419	≥ 10%	99.3
422	> 0%	100

Pour aller plus loin, il est constaté que les critères qui correspondent à plus de 50 % de l'ensemble des catégories retenues sont totalement absents en mathématiques tandis qu'ils ne dépassent pas le 2.4 % en sciences sociales, le 4 % en langue arabe, le 9 % en biologie, et le 13.8 % en religion. De ce fait, il est remarquée que les critères analysés sont loin d'être satisfaisants par rapport aux catégories retenues.

Effectivement, l'ensemble des critères analysés ne représente les catégories d'analyse retenues que partiellement et de façon très étroite. Ce résultat confirme l'induction tirée ci-avant concernant la limite de dimensions transdisciplinaires du corpus analysé vis-à-vis des exigences essentielles de l'esprit transdisciplinaire.

Pour conclure, le surbaissement des pourcentages de représentation catégorielle, leur partialité, ainsi que leur déséquilibre indiquent que la dominance de l'approche disciplinaires est encore très forte dans le contexte éducatif syrien. Cela s'explique par le fait que; d' un côté, les critères analysés sont strictement issus d'une logique cognitive, où les efforts sont centrés sur les contenus des disciplines à enseigner plutôt que sur les contenus à apprendre par l'élève. D'un autre côté, les critères de chaque discipline sont conçus par des spécialistes des disciplines concernés, où les disciplines scientifiques représentent les sources exclusives du savoir.

VIII – V. Les caractères catégoriels des critères analysés

Pour avoir une vue globale des critères analysés, en tant qu'ensemble cohérent, ainsi que leurs spécificités disciplinaires par rapport aux catégories retenues, deux types de représentation catégorielle sont effectués; l'un concerne les catégories les plus représentées par les critères disciplinaires analysés, et l'autre concerne celles qui sont entièrement ou partiellement absentes. Par conséquent, il est constaté que les catégories les plus représentées sont souvent les catégories qui incitent à relier entre disciplines, à concrétiser, et à contextualiser. Voici une description détaillée:

La catégorie (06): "Relier les sciences exactes aux sciences humaines et aux autres expériences". Cette catégorie n'est représentée que par les critères de la langue arabe avec un pourcentage de 13.9 % et par ceux des sciences sociales avec un pourcentage de 9.2 %. Ce résultat, et malgré son allure transdisciplinaire, n'est qu'un reflet de la nature des contenus de ces disciplines; la langue arabe se sert par nature des sujets appartenant à d'autres disciplines pour faire passer ses messages cognitives notamment faire apprendre des vocabulaires, et les sciences sociales traitent des thèmes très variées notamment pour développer des compétences sociales et civiques chez l'élève.

La catégorie (03): "Considérer la confrontation et l'articulation entre disciplines". Comme dans le cas précédent, cette catégorie n'est représentée que par les critères de deux disciplines; ceux de la biologie avec un pourcentage de 10.7 %; et ceux de la religion avec un pourcentage de 9.9 %. Ceci, et comme dans le résultat précédent, traduit la nature du contenu de la biologie et celui de la religion, car ces disciplines considèrent par nature des thèmes très variés dans leurs contenus enseignés.

La catégorie (07): "Ne pas exclure l'horizon transhistorique (inter-/multi-..)". Cette catégorie est représentée par les critères de la biologie avec un pourcentage de 13.6 %, par ceux des sciences sociales avec un pourcentage de 12.5 %, et par ceux de la religion avec un pourcentage de 11.4 %. La conclusion tirée de ce résultat confirme la pertinence des résultats obtenus par rapport aux catégories (06) et (03). En fait, la biologie, les sciences sociales, et la religion toutes les trois ont par nature des contenus pluridisciplinaires.

La catégorie (12): "Inciter à concrétiser". Cette catégorie est représentée par les critères des mathématiques avec un pourcentage de 19 %, par ceux de la religion avec un pourcentage de 15.7 %, par ceux de la langue arabe avec un pourcentage de 12.2 %, par ceux de la biologie avec un pourcentage de 11.9 %, et par ceux des sciences sociales avec un pourcentage de 10.8 %. Cette catégorie est omniprésente dans toutes les disciplines ciblées, et ça signifie que l'ensemble des critères analysés incite à la concrétisation. Ceci indique que les catégories (09), (14), et (18) exigées par l'esprit transdisciplinaire - et qui stipulent successivement l'ouverture à l'égard des mythes, la valorisation de l'intuition et de l'imaginaire, et la tolérance de l'inconnu, l'inattendu et l'imprévisible - ne sont pas supportées.

La catégorie (11): "Inciter à contextualiser". Cette catégorie est représentée par les critères des mathématiques avec un pourcentage de 19 %, par ceux des sciences sociales avec un pourcentage de 17.5 %, par ceux de la biologie avec un pourcentage de 15.9 %, par ceux de la religion avec un pourcentage de 15.7 %, et par ceux de la langue arabe avec un pourcentage de 14.3 %. Considérant la contextualisation en tant que procédé pour concrétiser, la présence de cette catégorie dans tous les critères disciplinaires analysés renvoie à confirmer le résultat précédent sur la catégorie (12). En outre, le fait que les critères analysés, dans leur ensemble, incitent à la contextualisation ne permet pas aux autres composantes de l'esprit transdisciplinaire comme celle de la considération des structures informelles décrite par la catégorie (01) et celle de la tolérance des idées et des vérités contrevenantes décrite par la catégorie (19) de se faire valoriser à travers les disciplines concernées.

Par contre, les catégories qui sont entièrement ou partiellement absentes dans les résultats d'analyses au niveau disciplinaire stipulent des questions très variées.

Tableau 6 – Un relevé de type présence/absence des catégories retenues.

	Cat.01	Cat.02	Cat.03	Cat.04	Cat.05	Cat.06	Cat.07	Cat.08	Cat.09	Cat.10	Cat.11	Cat.12	Cat.13	Cat.14	Cat.15	Cat.16	Cat.17	Cat.18	Cat.19
Arabe	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓
Math	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	x	x	✓	✓	✓	x	✓	x	x	✓	x	x
Bio	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	x	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓
Social	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓
Religion	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓	✓	x	x

En tout, neuf catégories sont dénombrées comme absentes ou partiellement non-représentées (tableau 6); voici un inventaire descriptif de ces catégories et des disciplines concernés par leur absence:

La catégorie (15): "Accepter que l'économie soit purement au service de l'Homme". Malgré son importance en tant que principe fondateur d'une économie transdisciplinaire, l'absence de cette catégorie peut facilement être repérée dans tous les critères disciplinaires analysés. Cela signifie que ces critères ne considèrent pas l'Homme comme bénéficiaire premier du fruit des savoirs scientifiques et techniques produits par lui-même, ceci renvoie encore une fois à déduire que les normes constituées de tels critères sont loin d'appartenir à un esprit vraiment transdisciplinaire.

La catégorie (09): "Inciter à l'ouverture à l'égard des mythes et des religions". L'absence de cette catégorie est repérée dans les critères analysés de quatre disciplines: la langue arabe, les mathématiques, la biologie, et les sciences sociales. En fait, les mythes, les légendes, les récits, les contes de fées, et les exégèses religieuses représentent généralement des éléments essentiels de l'imaginaire collectif qui nourrit les différentes idéologies et cultures. Pour cela, l'absence de cette catégorie dans les critères analysés produit une frustration énorme concernant plusieurs bénéfices éducatifs par rapport à l'élève tels qu'activer le travail imaginaire, découvrir et apprécier l'art, et réfléchir sur l'origine de l'univers, de la vie, et de l'Homme. Ce résultat renforce les conclusions tirées ci-avant sur la présence d'une lacune dans les critères analysés concernant la transdisciplinarité.

Les catégories (08), (18) et (19) qui stipulent successivement: "Considérer l'appartenance de l'Homme à une nation et à la Terre", "Accepter l'inconnu, l'inattendu et l'imprévisible" et "Tolérer les idées et les vérités contrevenantes" sont absentes dans les critères analysés des mathématiques et dans ceux de la religion. Ces

catégories appellent explicitement au respect de la dignité de l'être humain, à l'esprit ouverte, et à la tolérance; pour cela, leur absence dans les critères analysés traduit un manque évident des aspects transdisciplinaires dans le programme scolaire concerné.

Les catégories (03), (13), et (16) qui stipulent successivement: "Considérer la confrontation et l'articulation entre disciplines", "Inciter à globaliser", et "Inciter au dialogue, discussion, et respect" sont toutes absentes dans les critères analysés des mathématiques. Ceci indique que le programme éducatif concerné ne peut pas mener à un apprentissage basé sur le respect et l'assimilation des divergences disciplinaires, il est en conséquence contre l'ouverture des disciplines à ce qui les traverse et les dépasse. Cela signifie que les normes étudiées sont en effet loin de favoriser l'esprit transdisciplinaire qui rejette les attitudes qui sont contre le dialogue quelles qu'en soient les formes et les origines.

La catégorie (10): "Considérer la démarche transculturelle". Cette catégorie est absente dans les critères analysés de la biologie. Il faut se rappeler ici que l'absence de cette catégorie dans n'importe quels critères éducatifs traduit un manque grave par rapport aux aspects transdisciplinaires, car la charte de la transdisciplinarité conteste toute idée sur l'existence d'une culture privilégiée assez valide pour juger les autres cultures. Donc, les critères concernés par cette absence sont loin de satisfaire aux exigences de l'esprit transdisciplinaire.

IX – Discussion des résultats:

L'un des premiers résultats de cette recherche semble indiquer que les critères disciplinaires étudiés répond très vaguement aux exigences traduites par les catégories de la grille d'analyse qui caractérisent l'esprit transdisciplinaire. Ce résultat - qui n'est d'ailleurs pas insolite dans un programme scolaires traditionnellement disciplinaire - confirme l'induction tirée par Yves Reuter (2019), citée plus haut, sur le fait que la vision scolaire disciplinaire du monde est contre les visions holistiques. Ceci peut représenter un élément d'interprétation concernant l'observation faite par Mahmoud Assayede (2011) sur la déféctuosité des programmes scolaires syriens par rapport à l'assimilation de l'innovation scientifique et leur incapacité à faire face à la croissance mondiale du savoir et à joindre les besoins du marché du travail. Cette déféctuosité flagrante dans le corpus analysé par rapport aux dimensions transdisciplinaires affirme la pertinence de l'attitude de Barbara Dufour (2019) qui voit que l'approche disciplinaire n'est plus suffisante pour servir d'unique base à un programme scolaire. Les résultats d'analyse dévoilent aussi l'absence totale de la catégorie (15) qui stipule accepter que l'économie soit purement au service de l'Homme, cela indique la persistance de la dominance de l'enseignement purement disciplinaire dans le contexte syrienne, et cela rejoint ce qui a été écrit par Frédéric Darbellay, Maude Louvriot, et Zoe Moody (2019) sur la déféctuosité de l'approche disciplinaire et ses limites par rapport au monde professionnel qui nécessite un regard global. De fait, la médiocrité des chiffres obtenus comme pourcentages catégoriels de représentation confirme l'absence d'une vraie perspective transdisciplinaires de critères analysés. Cela rejoint non seulement le constat annoncé par les membres de la Déclaration de Venise (1986) sur l'existence d'un décalage entre la nouvelle vision du monde et les valeurs qui prédominent encore dans la vie de la société moderne, mais aussi ceux de Mahmoud Assayede (2011), Marine de Talancé (2015), Lucie Sauvé (2019), et Marie-Laurence De Keersmaecker (2019) sur le même sujet. En outre, l'induction tirée du fait que la concordance de 94.3 % des critères disciplinaires étudiés avec les catégories de la grille d'analyse est inférieure à 50 % traduit un manque des enseignements transversaux pluridisciplinaire retracés par Cristina Coggi (2014), cela par conséquence prive les apprenants de pouvoir appréhender la complexité évoquée par Denise Orange-Ravachol (2019). Dans ce contexte, il est important de signaler que les catégories qui sont, à la rigueur, prises pour les plus représentées à travers l'analyse - c'est-à-dire celles qui incitent à relier entre disciplines, à concrétiser, et à contextualiser - ne satisfont pas parfaitement aux principes d'une connaissance pertinente pour l'éducation du futur mis en relief par Edgar Morin (1999); la globalisation, la contextualisation et l'assimilation de la complexité. En effet, examiner les critères analysés à travers leurs caractères catégoriels pousse à croire qu'ils ne s'inscrivent pas dans le cadre de la transdisciplinarité décrite par Basarab Nicolescu (1997) qui la voit entre les disciplines, à travers les différentes disciplines et au-delà de toute discipline. De plus, les catégories retenues

comme représentatives de l'esprit transdisciplinaires ne sont pas présentes dans toutes les disciplines concernées par l'analyse; par exemple, la catégorie (06) qui stipule "relier les sciences exactes aux sciences humaines et aux autres expériences" n'est représentée que par les critères de la langue arabe et par ceux des sciences sociales, et la catégorie (03) qui stipule "considérer la confrontation et l'articulation entre disciplines" n'est représentée que par les critères de la biologie et par ceux de la religion, ... etc. Cela renvoie à croire que les normes nationales syriennes des programmes scolaires consacrent la logique d'appropriation de parcelles de savoirs décrite par Christine Vergnolle Mainar (2009), et qu'elles ne favorisent pas l'acquisition de compétences transversales évoquées par Marie-Laurence De Keersmaecker (2019).

X – Conclusion:

Le but de la question de départ dans cette recherche était de déterminer si les normes nationales syriennes des programmes scolaires sont assez adéquates pour permettre à l'élève de développer un esprit transdisciplinaire. Eh bien, les résultats obtenus jusqu'ici montrent qu'il y a une déficience réelle dans ces normes par rapport à leurs dimensions transdisciplinaires. Les critères disciplinaires sont loin d'être satisfaisants par rapport aux exigences essentielles de l'esprit transdisciplinaire traduites par les catégories retenues, ce qui signifie que la dominance de l'approche disciplinaires est encore très forte dans le contexte éducatif syrien. Les allures quasi-transdisciplinaires vues à travers les catégories les plus représentées à travers l'analyse n'est qu'un reflet de la nature des disciplines concernées. En outre, L'absence de certains aspects transdisciplinaires dans les critères analysés dévoile que les normes nationales syriennes des programmes scolaires;

- ne considèrent pas l'Homme comme bénéficiaire premier du fruit des savoirs produits par lui-même;
- n'incitent pas à l'ouverture à l'égard des mythes et des religions ce qui représente une frustration énorme par rapport à l'élève concernant plusieurs bénéfices éducatifs tels qu'activer le travail imaginaire, découvrir et apprécier l'art, comprendre beaucoup de réalités sur l'antiquité, le monde et les sociétés humaines, et réfléchir sur l'origine de l'univers, de la vie, et de l'Homme;
- ne considère pas la dignité de l'être humain et n'incitent pas à l'esprit ouverte, et à la tolérance;
- ne peuvent pas mener à un apprentissage basé sur le respect et l'assimilation des divergences disciplinaires, il est en conséquence contre l'ouverture des disciplines à ce qui les traverse et les dépasse;
- et en fin, elles ne considère pas la démarche transculturelle exigée par la charte de la transdisciplinarité qui, à son tour, ne privilégie pas une culture vis-à-vis d'autres cultures.

En retournant à la question du départ, la réponse est évidemment "non"; effectivement, les normes nationales syriennes actuelles des programmes scolaires ne donnent pas accès à un esprit transdisciplinaire.

التمويل:

هذا البحث ممول من جامعة دمشق وفق رقم التمويل (501100020595).

Funding:

this research is funded by Damascus university – funder No. (501100020595).

XI – Bibliographie:

1. Assayede, M., (2011). **Le système éducatif en Syrie; état de lieu, défis majeurs, et évolution.** (En Arabe). Journal de la communauté de la langue arabe à Damas No. 86 – 4, pp. 925-954. [en Arabe]⁴
2. Audigier, F., (2019). L'éducation en vue du développement durable aux prises avec la diversité disciplinaire. Exemple des disciplines scolaires du monde social– histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. In Darbellay F., Louviot M., et Moody Z. (sous la direction de) (2019). L'interdisciplinarité à l'école, Succès, résistance, diversité. éditions Alphil-Presses universitaires suisses.
3. Baluteau, F., (2019). L'interdisciplinarité comme modalité d'une nouvelle forme scolaire. In Darbellay F., Louviot M., et Moody Z. (sous la direction de) (2019). L'interdisciplinarité à l'école, Succès, résistance, diversité. éditions Alphil-Presses universitaires suisses.
4. Coggi C. (2014). Les défis de l'éducation au développement durable et à la solidarité internationale: développer l'apprentissage de la citoyenneté mondiale. En annexe du compte rendu du premier atelier régional intitulé «EDD- SI en 2014: direction innovation !» tenu à Tain l'Hermitage le 13 février 2014. France.
5. Darbellay, F., Louviot, M., et Moody, Z., (sous la direction de) (2019). L'interdisciplinarité à l'école, Succès, résistance, diversité. éditions Alphil-Presses universitaires suisses.
6. De Freitas, L., Morin, E. et Nicolescu, B., "Comité de Rédaction" (2000). Charte de la transdisciplinarité (adoptée au Premier Congrès Mondial de la Transdisciplinarité, Convento da Arrábida, Portugal, 2-6 novembre 1994) CIRET, <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/>
7. De Keersmaecker, M.-L., (2019). Didactique et interdisciplinarité. In Darbellay F., Louviot M., et Moody Z. (sous la direction de) (2019). L'interdisciplinarité à l'école, Succès, résistance, diversité. éditions Alphil-Presses universitaires suisses.
8. De Kesel, M., (2019). L'interdisciplinarité: croiser les regards. In Darbellay F., Louviot M., et Moody Z. (sous la direction de) (2019). L'interdisciplinarité à l'école, Succès, résistance, diversité. éditions Alphil-Presses universitaires suisses.
9. De Talancé, M., (2015). Le défi de l'accès et de la qualité de l'éducation dans les pays en développement. BSI-economics.org. <http://www.bsi-economics.org/460-acces-qualite-education-pays-developpement>. Date 15/2/2023. p. 10
10. Diemer, A., et Marquat, Ch., (2016) Des "éducations à" à éducation au développement durable: un changement en profondeur de l'enseignement? In B. Marin & D. Berger (dir.), Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation: consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015 (pp. 40-57). Paris : Réseau national des ESPE.
11. Dufour, B., (2019) Interdisciplinarité: des défis, des obstacles. In Darbellay F., Louviot M., et Moody Z. (sous la direction de) (2019). L'interdisciplinarité à l'école, Succès, résistance, diversité. éditions Alphil-Presses universitaires suisses.
12. Lawrence, R. J., (2019). Convergence : défis disciplinaires et réponses transdisciplinaires. In Darbellay F., Louviot M., et Moody Z. (sous la direction de) (2019). L'interdisciplinarité à l'école, Succès, résistance, diversité. éditions Alphil-Presses universitaires suisses.
13. Lenoir, Y., (2019). De l'interdisciplinarité scientifique à l'interdisciplinarité scolaire. In Darbellay F., Louviot M., et Moody Z. (sous la direction de) (2019). L'interdisciplinarité à l'école, Succès, résistance, diversité. éditions Alphil-Presses universitaires suisses.

⁴ - السيد، محمود (2011) النظام التعليمي في سورية واقعاً وتحديات رئيسة وارتقاءً. مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق – المجلد 86، الجزء 4. ص 925-954.

14. Ministère de l'éducation (2017). les normes nationales des programmes éducatives pré-universitaire dans la république arabe Syrienne. Le centre national pour développer les programmes scolaires. [en Arabe]5
15. Morin, E., (1999). Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). Paris : Éditions du Seuil.
16. Nicolescu, B., (1997). Projet CIRET-UNESCO - Évolution transdisciplinaire de l'Université "Quelle université pour demain ? Vers une évolution transdisciplinaire de l'université", Congrès international de Locarno, (Locarno, Suisse, 30 avril - 2 mai 1997): Document de synthèse, <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/>
17. Orange-Ravachol. D., (2019). "Éducatifs à" et disciplines scolaires: vers de l'interdisciplinarité ou vers une dé-disciplinarisation? In Darbellay F., Louvriot M., et Moody Z. (sous la direction de) (2019). L'interdisciplinarité à l'école, Succès, résistance, diversité. éditions Alphil-Presses universitaires suisses.
18. Perrenoud, Ph., (2002). Dix principes pour rendre le système éducatif plus efficace. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_21.html)
19. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_21.html)
20. Reuter, Y., (2019). Didactiques, disciplines et interdisciplinarité. In Darbellay F., Louvriot M., et Moody Z. (sous la direction de) (2019). L'interdisciplinarité à l'école, Succès, résistance, diversité. éditions Alphil-Presses universitaires suisses.
21. Saad, R., (2018). L'analyse de l'état de lieu du développement éducationnel dans la république arabe Syrienne entre 2000 -2014. Thèse de doctorat, Université de Damas, Syrie. [en Arabe]6
22. Sauvé, L., (2019). De l'interdisciplinarité à la transversalité: pour un projet politico-pédagogique résolument écologique. In Darbellay F., Louvriot M., et Moody Z. (sous la direction de) (2019). L'interdisciplinarité à l'école, Succès, résistance, diversité. éditions Alphil-Presses universitaires suisses.
23. Trocmé-Fabre, H., (1997). Apprendre aujourd'hui, dans une Université apprenante, le Projet CIRET-UNESCO, Bulletin N° 9-10, <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/>
24. UNESCO. (1986). Déclaration de Venise; La science face aux confins de la connaissance: Le prologue de notre passé culturel. Communiqué final du congrès organisé par l'UITF, In Bulletin Interactif du CIRET n° 2 - Juin 1994, <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/> - mis à jour le 18 mai 1999.
25. UNESCO. (2015). L'éducation dans la république Arabe Syrienne (réalité, défis, et priorités), Etude présentée lors du congrès régional des pays arabes sur l'éducation après 2015. 27-29 Janvier, Charme -el- Cheikh. Office régional de l'UNESCO, Beyrouth. [Version Arabe]7
26. Vergnolle Mainar, Ch., (2009). Approches transdisciplinaires de l'éducation au développement durable dans l'enseignement secondaire. M@ppemonde 94 (2009. 2).<http://mappemonde.mgm.fr/num22/articles/art09205.html>. p.12.

⁵ - وزارة التربية (2017). المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية. المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية.

⁶ - سعد، راند، (2018) تحليل واقع التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية خلال الفترة الممتدة ما بين 2000-2014 وتقديم تصور مقترح للتطوير. رسالة دكتوراه. جامعة دمشق، سورية.

⁷ - منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (2015). التربية في الجمهورية العربية السورية (الواقع والتحديات والأولويات)، دراسة مقدمة إلى المؤتمر الإقليمي للدول العربية حول التربية ما بعد 2015 م. 27-29 كانون الثاني شرم الشيخ 2015. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية - بيروت.